

O typach języka we współczesnej pedagogice – poszukiwaniu nowej genezy dyskursów edukacyjnych

Mimo wieloletniej dyskusji o tożsamości współczesnej pedagogiki i jej wielorako ujmowanym statusie w nowym porządku społecznym, refleksja dotycząca języka tej dyscypliny naukowej pozostaje wciąż, jeśli nie zaniedbana, to przynajmniej nie w pełni adekwatna wobec znaczących przewartościowań (choćby epistemologicznych), które stały się jej udziałem w ostatnich latach. Jak ująć relacje między społeczeństwem, jednostką i jej rozwojem, kulturą, polityką, historią w ramach jednej teorii pedagogicznej, skoro każda z wymienionych kategorii sytuuje się we własnym kontekście teoretycznym (języku określonej teorii), często wykluczającym zaplecze metodologiczne kategorii sąsiedniej? Czy w takiej perspektywie pedagogika wypracuje kiedykolwiek własny język teoretyczny obejmujący specyfikę i złożoność relacji będących przedmiotem jej badań, czy też skazana jest na „tworzenie behawiorystyczno-funkcjonalno-humanistyczno-hermeneutyczno-emancypacyjnych hybryd”¹? Jak sprostać wielości paradygmatów we współczesnych naukach społecznych i humanistycznych wobec ich niewspółmierności? Czy możliwa w takiej perspektywie jest komparatystyka? Jaki język jest potrzebny, aby uwzględnić wyzwania wielogłosowości współczesnej kultury z jej pograniczami, niszami i innymi ponowoczesnymi atrybutami, kolonizowanymi przez współczesną refleksję pedagogiczną? To tylko niektóre z pytań uzasadniających podjęcie rozważań nad językiem, który, śladami wittgensteinowskiej metafory, zakreślając granice nas samych, tym bardziej wyznacza sens każdej refleksji, także tej dotyczącej edukacji.

¹ T. Szkudlarek, *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*, Kraków 1993, s. 12.

Niewątpliwie nowa rola języka została wyznaczona przez filozofię XX wieku, która wyraźnie pokazała, iż język przestał być „niewinnym narzędziem” umysłu odzwierciedlającym rzeczywistość², a zaczął być jej kontrowersyjnym przedmiotem badań.

Oczywiście, daleko idącym uproszczeniem byłaby teza o XX-wiecznej proveniencji wyjątkowej roli filozofii języka. Wręcz przeciwnie – od początku swego istnienia kategoria ta była obecna w centrum rozważań filozoficznych choćby poprzez zainteresowanie ukrytym i pierwotnym językiem samego bytu – *logosem*.

Zatrzymajmy się jednak dłużej przy charakterystyce znaczących przemian w filozofii XX wieku szczególnie w aspekcie epistemologicznym, bowiem ich konsekwencje, poza tym, iż dotyczą języka współczesnej pedagogiki, modyfikują znacząco obszary jej poznawczych zainteresowań. Mówiąc o istotnych przemianach, mam na uwadze już „podjęty” w naukach humanistycznych i społecznych – *przełom lingwistyczny*, inspirowany współcześnie głównie hermeneutyką, poststrukturalizmem, dekonstrukcjonizmem i neopragmatyzmem, ale także klimat filozofii związany z przejściem od kultury modernistycznej do postmodernistycznej i związaną z tym zmianę statusu wiedzy i nauki. Gdybyśmy przywołali znaną i kontrowersyjną hipotezę dotyczącą poszukiwań domniemanego centrum kultury współczesnej, to trzeba by przypomnieć, iż po okresie dominacji religii, a później właśnie nauki w owym centrum, przyszedł czas na kulturę zdecentrowaną³. Nauka pozbawiona swej uprzywilejowanej pozycji stała się jedną z alternatyw opisu świata. Jednak przez wiele stuleci, jak pisze Habermas, po okresie zdominowania jej przez religię, nauka orientowała się na swą naczelną wartość regulatywną – prawdę, okupując niepodzielnie kulturowy piedestał. Jeśli dodamy do tego, iż pozostałe elementy tej triady kulturowej: moralność i sztuka przez wiele stuleci zajęte były poszukiwaniem normatywnej słuszności (moralność) i autentyczności (sztuka)⁴, to łatwo uzasadnimy optymistyczny projekt rzeczywistości lansowany przez modernizm – wszechstronny rozwój podporządkowany wspomnianej już triadzie wartości, z których najważniejszą jest prawda w swym korespondencyjnym ujęciu filozoficznym. Dość obrazowo klimat epoki modernizmu charakteryzuje Andrzej Szahaj. „Ostateczny tryumf rozumu miał być kwestią czasu. Nic nie powinno już stanąć na drodze postępu, odkąd swobodna myśl przestała być krępowana przesadami, głównie zresztą o charakterze religijnym. Gwarancją postępu miało być, z jednej strony moralne samodoskonalenie się człowieka uwolnionego z okowów przesądów religijnych i społecznych oraz z drugiej

² Por. R. Rorty, *Filozofia jako zwierciadło natury*, Warszawa 1994.

³ Według niektórych teoretyków, do centrum kultury „przesuwa” się sztuka, por. A. Szahaj, *Ironia i miłość. Neopragmatyzm R. Rorty’ego w kontekście sporu o postmodernizm*, Wrocław 1996.

⁴ Por. J. Habermas, *Modernizm – niedopełniony projekt*, „Odra” 1987, nr 7–8.

strony, rozwój nauki służący postępowi technicznemu. Sprawa nauki jest szczególnie istotna. To ona stała się bowiem faktycznie główną sferą kultury, a jej wartości i cele poczęły z wolna zajmować miejsce wartości religijnych. Z jednej strony nauki przyrodnicze, wzmacniające techniczno-technologiczny potencjał społeczeństwa, z drugiej zaś – nauki społeczne umożliwiające uniformizację kultury i lepsze poznanie mechanizmów rządzących społeczeństwem (socjologia), psychiką (psychologia, gospodarka (ekonomia) [...]. Jej oddziaływanie zostało wzmocnione przez nowoczesny system edukacji i powszechną skolaryzację dzieci [...]”⁵.

Nauka stała się zatem wyróżnioną dziedziną ludzkiej aktywności poznawczej, dostarczając „pewników” w zakresie działania praktycznego, ale i podstaw całościowej jedynie sensownej wizji świata – rzeczywistości niezmienniej, niezależnej od poznającej jej jednostki. Platoński koncept różnicujący *doxe* (mniemanie) i *episteme* (wiedza prawdziwa) okazywał się wciąż aktualny. Jaka jest zatem rola języka w takiej perspektywie? Ma on być „odpowiednikiem” rzeczywistości tym lepszym, im bardziej „przezroczystym”, zmiennym, ale zawsze precyzyjnym i przejrzystym, dążącym do tego, aby jak najmniej „przeszkadzać” „prześwitywaniu” przezeń prawdziwej rzeczywistości. Język zamknięty (a raczej „zamykający się” w modernistycznym projekcie dochodzenia do ostatecznej prawdy) w jasno zdefiniowanych pojęciach, „strzegących” uprzednio zweryfikowaną wiedzę⁶.

W świetle tego, co zostało powiedziane, jasne staje się, jak wiele zamieszania wywołała destrukcja (dekonstrukcja) pojęcia prawdy w filozofii, nauce i moralności, także w kanonicznych dotąd treściach myślenia pedagogicznego. Szerszym tłem owej decentracji prawdy jest oczywiście nowy wizerunek nauki podważający jej wyjątkowość jako wzorcowego modelu zdobywania prawomocnej wiedzy o świecie i „formy rozumu modernistycznego”. Pierwsze rysy na kulturowym wizerunku nauki „jako dziedziny, w której możliwy jest kontakt z pozaludzką rzeczywistością, i jako obszaru, w którym ludzkość dociera do gotowej czekającej tylko na swe odkrycie prawdy”⁷ wiążemy głównie z konwencjonalizmem Poincarego, instrumentalizmem Duhema i pragmatyzmem (James, Dewey, Peirce). Ich pogłębienie dokonało się za sprawą carnapowskiej filozofii nauki, socjologii wiedzy Schellera i Mannheim’a czy też teorii krytycznej szkoły frankfurckiej, by znaleźć pełne rozwinięcie u Feynmana, Foucaulta, Rorty’ego i w kierunkach, od których rozpoczęliśmy niniejszy wywód, a które zrewolucjonizowały kulturowy wizerunek nauki, a wraz

⁵ A. Szahaj, *op. cit.*, s. 145.

⁶ Por. B. Bieszczad, *Kategorie wiedzy o wychowaniu – wstęp do problematyki*, [w:] *Teoria wychowania w okresie przemian*, red. E. Kubiak-Szymborska, D. Zajac, Bydgoszcz 2008, s. 44–49.

⁷ A. Szahaj, *op. cit.*, s. 49.

z nim także języka⁸. Przytoczmy najbardziej znane cytaty współczesnej filozofii oddające nową, ontologiczną perspektywę języka:

„Ludzkie doświadczenie ma z istoty charakter językowy” (Gadamer),

„[...] człowiek znajduje się w stanie zanikania, podczas gdy byt języka nadal łśni nawet jeszcze jaśniej nad naszym horyzontem” (Foucault),

„[...] słowo lub znak, które człowiek używa, jest samym człowiekiem... A zatem mój język jest ostateczną sumą mnie samego; albowiem człowiek jest myślą” (Peirce)⁹.

Dotychczasowe rozważania mogłyby prowadzić do wniosku (choć nie powinny), iż powstała oto swoista dychotomia, nie tylko w zakresie epistemologicznych podstaw filozofii współczesnej, ale także dotycząca podstawowej opozycji współczesnej myśli humanistyczno-społecznej, opozycji pomiędzy „otwartością, płynnością granic, procesualnością społecznego bycia – a ideologicznymi domknięciami, pojęciowymi kategoryzacjami ujednoznaczniającymi to, co płynne i niepewne, [...] między myślą krytyczną a metafizyką, między procesualnym byciem a bytami, między idiosynkrazjami a totalnością”¹⁰. Pomijając w tym miejscu dekonstrukcyjne propozycje rozwiązania powstałego problemu¹¹, mogłoby powstać wrażenie, iż dychotomia ta dotyczy także języka. Spróbujmy rozważyć ten problem już na gruncie wiedzy o edukacji. Dla jasności wyводу przypomnijmy, iż współczesna edukacja jest interpretowana jako swoisty ekran kultury (humanistycznej) społeczeństwa, i właśnie dlatego musi rozpatrywać rolę języka, którym operuje, na gruncie filozofii jako elementu tejże kultury¹². Postawmy zatem dość prostą, ale i kontrowersyjną hipotezę: języki opozycyjne (zróżnicowane swym teoretycznym, paradygmatycznym zapleczem, np. modernistyczny – postmodernistyczny) mimo swej niewspółmierności nie konkurują ze sobą w adekwatnym opisie rzeczywistości edukacyjnej (przynajmniej ze strony drugiego z wyróżnionych języków), a nadto sama reguła ich binarności, opozycyjności i ewentualnego wzajemnego wykluczania, powinna, jak się wydaje, być zniesiona. Idąc śladami Wittgensteina i Heideggera, przywołajmy uzasadnienie powyższej tezy (a co ważniejsze, jej możliwe konsekwencje i odczytania) cytatem R. Rorty’ego: „Dlaczego nie mielibyśmy jedynie *mówić czegoś* – uczestniczyć w konwersacji, a nie wносить coś do badania? Być może mówienie różnych

⁸ Z uwagi na rozmiary tekstu pomijamy szczegółową analizę przemian statusu nauki we wskazanych kierunkach.

⁹ Wszystkie cytaty pochodzą z książki R. Rorty’ego, *Konsekwencje pragmatyzmu*, Warszawa 1998, s. 14, 15.

¹⁰ T. Szkudlarek, *op. cit.*, Kraków 1993, s. 13.

¹¹ Mamy tutaj na uwadze twórczość Tomasza Szkudlarka, por. m.in. *ibidem*.

¹² Por. L. Witkowski, *Edukacja jako ekran kultury*, [w:] L. Witkowski, *Edukacja i humanistyka. Nowe konteksty dla nowoczesnych nauczycieli*, Warszawa 2007, s. 13.

rzeczy nie zawsze jest mówieniem, jak się rzeczy mają [...] Musimy wykluczyć z naszego języka wszystkie metafory naocznościowe, a w szczególności całą metaforę zwierciadła”¹³. Poza dość oczywistym przesłaniem obalenia opozycyjności języków na rzecz ich „równoległego” (równoprawnego) wkładu w rozumienie, tak istotnego dla współczesnych dyskursów pedagogicznych, warto, jak się wydaje, zwrócić uwagę na jeszcze dwa aspekty przekazu Rorty’ego. Jeden z nich dotyczy problematyki zbieżności wskazanej wyżej metaforyki z jedną z idei charakteryzujących całą myśl postmodernistyczną – mianowicie metaforą luster¹⁴, która sprowadza całą rzeczywistość (także edukacyjną) „do gier językowych” kopii bez oryginału (*simulation*), dywagacji bez przedmiotu. To jedna z najbardziej kontrowersyjnych dla refleksji pedagogicznej metafor, wymagająca znacznie poważniejszego namysłu i pracy analitycznej, niż możliwości i ramy niniejszego tekstu. Poprzestańmy zatem na wyróżnieniu wskazanych idei, tym bardziej że ich rozumienie zależne jest od cech samej metaforyczności w języku, której problem podejmiemy poniżej. Drugie „przesłanie” powyższego cytatu dotyczy samej kategorii dialogowości – tożsamej całej współczesnej myśli humanistycznej. Chciałoby się powiedzieć – o dialogu raz jeszcze! – tym razem w kontekście rozważań nad językiem, na marginesie tekstu Rorty’ego, postrzeganego przez wielu teoretyków jako antyhumanista (*sic!*)¹⁵. Zwróćmy uwagę, iż pomimo zadeklarowanego antyesencjalizmu autora „Przygodności, ironii i solidarności”, jego poglądy na rzecz „budującego” aspektu języka i mowy są zbieżne z tezami wielu przedstawicieli filozofii dialogu. Przypomnijmy chociażby refleksję Martina Bubera, dotyczącą osobowego charakteru języka: „Kiedy dwaj przyjaciele rozmawiają ze sobą np. na temat pojęcia myśli, to choćby to pojęcie u jednego i u drugiego miało bardzo podobne znaczenie, nie możemy uważać, że mówią oni o tym samym. Nic się pod tym względem nie zmienia, nawet gdyby rozpoczęli oni rozmowę od uzgodnienia definicji tego pojęcia: wielki fakt charakteru osobowego potrafi przeniknąć nawet do definicji [...]”¹⁶. Powracając do refleksji pedagogicznej, należałoby raz jeszcze stwierdzić, iż mija czas języków przeciwstawnych, podobnie zresztą jak minął już czas języka „jedyne” – pedagogiki naukowo-socjalistycznej, operującego konstatacjami o wychowaniu celowym, podporządkowanemu zasadom ładu lansowanego przez określoną ideologię. Istotą jego był powinnościowy charakter o wyraźnie metodologicznym statusie wyrażającym prawidłowości dające się –

¹³ R. Rorty, *Filozofia jako...*, *op. cit.*, s. 330, Rorty nawiązuje tutaj do prac Derridy, w których autor szeroko komentuje wskazany rodzaj metafor.

¹⁴ Por. R. Rorty, *Obiektywizm, relatywizm, prawda*, Warszawa 1999; A. Szahaj, *op. cit.*, s. 164.

¹⁵ Por. W. Lorenc, *W poszukiwaniu filozofii humanistycznej*, Warszawa 1998.

¹⁶ M. Buber, *Werke*, 3 Bd., Bd. I; *Schriften zur Philosophie*, [w:] A. Anzenbacher, *Wprowadzenie do filozofii*, Kraków 1987, s. 190.

zdaniem jego zwolenników – przekształcać w schematy technicznych działań wychowawczych, których wierna realizacja miała zapewnić skuteczność w formowaniu pożądanej „jakości” osobowości¹⁷. „Dla realizacji celu C w warunkach W należy podjąć działanie D”¹⁸ – czytamy w jednym z najważniejszych podręczników pedagogiki lat 70. Języki opozycyjne (binarne) wyrastały na ogół w konsekwencji podziału samej pedagogiki na określone subdyscypliny, bądź odpowiadały sposobom rozumienia kluczowych pojęć pedagogicznych wchodzących w zakres przedmiotu tej dyscypliny. Idąc śladami rozważań Krzysztofa Konarzewskiego i jego podziału interpretującego wychowanie jako fakt, bądź jako zadanie, trzeba by wskazać na dwa odrębne języki. „Dla charakterystyki wychowania – zadania używa się języka typu naukowo-technicznego, operującego pojęciami przyczyn i skutków, celów i środków z ogólną orientacją na skuteczność zmiany. Natomiast pedagogika wychowania – faktu uruchamia język opisu typu filozoficznego, ponadrezydualnego, operującego kontekstem dziejowym i stylem dialektycznym”¹⁹. Dodajmy, że powyższe rozróżnienie jest pochodną wielorakich możliwości interpretacji kluczowych pojęć, do których sprowadza się wychowanie, a dotyczy to szczególnie „faktu”, którego konotacje bywają zupełnie przeciwstawne²⁰. Języki subdyscyplin pedagogicznych bądź takie, które wiążemy z głównymi orientacjami²¹ samej pedagogiki, nie zawsze mają konfrontacyjny względem siebie charakter. Ich zasadniczą intencją poznawczą może być kompilacja bądź wzajemne dopełnienie w opisie określonego fragmentu rzeczywistości. Stanisław Palka jest autorem powszechnie znanego podziału w obrębie pedagogiki na dwa jej zasadnicze nurty, wyznaczone według kryterium intencji badawczej osób uprawiających tę naukę: pedagogikę teoretyczną i praktyczną zorientowaną. Pierwszy z nich ma z założenia budować system teoretycznej wiedzy pedagogicznej, bądź teorii pedagogicznej²², oparty na opisie i wyjaśnianiu zjawisk, lub na rozumieniu i interpretacji rzeczywistości pedagogicznej w wymiarze historycznym, przestrzennym i czasowym za pomocą zróżnicowanych metod badań w ramach podejścia ilościowego i (lub) jakościowego. Druga orienta-

¹⁷ J. Rutkowiak, *Wielość języków pedagogiki a problem jej tożsamości*, [w:] *Wprowadzenie do pedagogiki. Wybór tekstów*, red. T. Jaworska, R. Leppert, Kraków 2001, s. 13.

¹⁸ H. Muszyński, *Wstęp do metodologii pedagogiki*, Warszawa 1971, s. 63.

¹⁹ J. Rutkowiak, *op. cit.*, s. 17.

²⁰ *Ibidem*.

²¹ Mamy tutaj na uwadze orientacje i elementy struktury nauk pedagogicznych będące konsekwencją podziału samej pedagogiki wedle różnych kryteriów o charakterze metodologicznym, teoretycznym, prakseologicznym itp.

²² Pomijam tutaj wyjaśnienie wskazanego rozróżnienia, ponieważ jest ono powszechnie znane w pedagogice, por. S. Palka, *Teoria pedagogiczna a praktyczne doświadczenia nauczycieli*, Warszawa 1989; R. Głogowska, *Teoretyczna wiedza pedagogiczna w praktyce edukacyjnej*, Kraków 2004.

cja ma służyć praktyce, jej optymalizacji w sensie prakseologicznym, przekształcając konstrukty z zakresu nauk szczegółowych (psychologia, filozofia, socjologia), promując i projektując innowacyjne doskonalenie warsztatu pracy pedagoga. Zdaniem Palki, podobnie jak komplementarne w opisie rzeczywistości wychowawczej są główne orientacje metodologiczne badań jakościowych i ilościowych, tak i zarysowany podział, nie w pełni rozłączny, jest wzajemnie dopełniającą się wizją pedagogiki jako samodzielnej nauki teoretycznej weryfikującej swe dokonania na gruncie praktyki. Gdybyśmy przypisali powyższej koncepcji refleksję dotyczącą języków tak pojmowanej wiedzy o edukacji, to łatwo założyć, iż także i one byłyby względem siebie komplementarne²³.

Od początku lat dziewięćdziesiątych w Polsce mamy do czynienia z tworzeniem się (przypominaniem, rehabilitacją) wielu nowych jakości i nowych języków pedagogiki. Są one wyrazem nie tylko zróżnicowania ideologicznego czy paradygmatycznego wiedzy o edukacji, ale także oddają jej ekspansywność i wysiłki penetracji poznawczej niszowych i marginesowych dotąd obszarów kolonizowanych przez myślenie pedagogiczne. Powstaje zatem potrzeba wskazania na multijęzyki wiedzy o wychowaniu, jednakże przy zachowaniu wyraźnej postawy krytycznej, rozumianej jako umiejętność ujawniania ukrytych założeń. Sama ekspansja wielogłosowości kryje w sobie także niebezpieczeństwo obniżenia poziomu dyskursu pedagogicznego poprzez wprowadzenie do niego języków eklektycznych, „pseudo” i „para” języków²⁴. Dopełnieniem tego swoistego wertykalnego kontinuum języków wiedzy o edukacji (języki opozycyjne, komplementarne, multijęzyki...) niech będzie propozycja Romana Schulza, który zwraca uwagę na uniwersum językowe edukacji, budowane na kształt „pedagogicznej wieży Babel”. Mimo biblijnych konotacji, autor tej koncepcji nie dokonuje waloryzacji owego symbolu „pomieszania języków”, włączając w zakres analizy języki wszystkich „podmiotów uczestniczących w ładzie edukacyjnym” (uczniów, rodziców itp.)²⁵.

Tak więc wskazaliśmy na pierwszą z możliwych, próbę wyodrębnienia określonych postaw wobec języka wiedzy o edukacji, oczywiście przy założeniu znacznej

²³ Nie wydaje się stosowne przypisywanie autorowi *Pedagogiki w stanie tworzenia* jakiejkolwiek „ekstrapolacji” dotyczącej szczegółowych różnic pomiędzy sugerowanymi językami, chociaż preferowane przez S. Palkę wartości poznawcze współczesnej pedagogiki (obiektywność, racjonalność, pewność) i szczegółowa charakterystyka dwóch jej nurtów, mogłyby na takie zróżnicowanie wskazywać. Dla logiki wywodu niniejszego fragmentu tekstu „wystarczy” konstatacja dotycząca wzajemnej komplementarności języków. Por. S. Palka, *Pedagogika w stanie tworzenia*, Kraków 1999, s. 2–23.

²⁴ J. Rutkowiak, *Wielość języków...*, op. cit., s. 26.

²⁵ R. Schulz, *Wykłady z pedagogiki ogólnej. O integralną wizję człowieka i jego rozwoju*, Toruń 2007, s. 133.

arbitralności tej propozycji i redukcji wielu możliwych jej wątków teoretycznych, tropów i odczytań. Jednak aby przejść do kolejnej próby uszczegółowienia wspomnianego wyżej uniwersum językowego, w nieco innym planie teoretycznym, ważne wydają się dwie uwagi. Pierwsza z nich, podstawowa, dostarcza argumentów na rzecz zasadności *rozpisywania*, właściwie każdego „uniwersum”, dopuszczania do głosu wielości wypowiedzi o edukacji. Można spierać się z wieloma konstruktami teoretycznymi postmodernistycznej filozofii, ale trudno nie docenić wkładu Derridy w myśl epistemologiczną XX wieku. Mamy tutaj na uwadze *zasadę różnicy*, którą wspomniany autor sformułował na kanwie polemiki z Heideggerem i jego fundamentalnym pytaniem o to, co pierwsze. Tak jak Heidegger wskazał na „Bycie”, które poprzedza wszelkie „byty”, tak Derrida – bazując głównie na analizie języka – odkrył zasadę starszą od samego „bycia” – *różnicę*. Aby być, najpierw trzeba się różnić. Różnica, chociaż nie posiada statusu ontologicznego, staje się tym samym warunkiem jakiegokolwiek istnienia. Zatem równouprawniona wielość staje się prymatem poprzedzającym na przykład jakiegokolwiek roszczenia do udziału w dyskursie. Wittgenstein twierdził, że problemy filozoficzne powstają, gdy „język świętuje”. Zapewne i nowe problemy pedagogiczne pojawiają się w perspektywie poznawczej (a zaraz za nią także np. w perspektywie badawczej), gdy, mówiąc słowami Rorty’ego, obok starych słowników, pojawiają się też nowe²⁶, *świętując* wspólnie. Być może czas na nowe sproblematyzowanie przynajmniej fragmentów współczesnego dyskursu pedagogicznego. Pamiętając o przestrobach J. Rutkowiak wobec pośpiesznej i czasami radosnej twórczości pseudo-językowej, niekrępowanej żadnymi prawidłami warsztatowymi, wskażmy na jakże istotną sugestię, która owo *świętowanie* języka osadza na dość istotnym fundamencie. Ciekawe, że i tym razem posłużymy się fragmentem tekstu R. Rorty’ego, który jak wiemy, daleki był od promocji jakichkolwiek „fundamentów”. Pamiętać przy tym należy, iż w przypadku autora *Filozofii bez zwierniadeł* każda (czasami daleko idąca) krytyka tradycji filozoficznej zawsze opierała się na gruntownej znajomości tejże²⁷. „Sama możliwość hermeneutyki jest wtórna wobec możliwości epistemologii [...] dla zbudowania siebie trzeba zawsze czerpać z już istniejącej kultury. Forsowanie dyskursu nienormalnego *de novo*, bez możliwości rozpoznania jego normalności, jest szaleństwem w najdosłowniejszym i najstraszliwszym znaczeniu tego słowa. Forsowanie hermeneutyki tam, gdzie wystarczy epistemologia, odbiera zdolność rozumienia dyskursu normalnego w terminach jego własnych racji, sprawia, że trzeba wtłaczać go w ramy własnego nienormalnego dyskursu, i choć nie jest jeszcze szaleństwem, dowodzi braku wykształce-

²⁶ R. Rorty, *Konsekwencje...*, *op. cit.*, s. 2.

²⁷ Mamy tu na uwadze np. krytyczne podejście Rorty’ego do filozofii analitycznej, której był wybitnym znawcą.

nia”²⁸. Mimo swoistej terminologii stosowanej przez Rorty’ego, i szerszego kontekstu, z którego pochodzi cytowany fragment, przekaz tej wypowiedzi wydaje się oczywisty. Żaden, nawet najbardziej oryginalny i rewolucyjny (właśnie „nienormalny”) język nie tłumaczy braku warsztatu (metodologicznego), a sens każdej oryginalności zasadza się na znajomości treści dominujących w jakiejś kulturze (filozofii). Nieprzestrzeganie tej „zasady” prowadzić może do powstania jeszcze jednego rodzaju interesującej nas kategorii – *języka zaistnienia*. Ewa Kubiak-Szyborska, wskazując na cechy konstruktywnego dialogu, tak potrzebnego współczesnej pedagogice (teorii wychowania), wymienia także dialog pozorowany, a wraz z nim właśnie dialog zaistnienia, którego istota sprowadza się do „uczestniczenia w dialogu wieloparadygmatycznym poprzez wypowiadanie pseudosądów o rzeczywistości wychowawczej, utrzymanych w porządku pseudorozumienia, mających na celu podkreślenie faktu, że twórcy/autorzy tych wypowiedzi idą z duchem czasu, uczestniczą w dokonujących się przemianach, a nawet są przeświadczeni, że to za ich sprawą one się dokonują”²⁹. Ciekawe, że Kubiak-Szyborska podkreśla w konkluzji, iż dialog taki nie może być deprecjonowany, bowiem dzięki niemu ujawnia się to, co niezrozumiałe, nazywając go jednocześnie dialogiem pozorowanym, służącym „zaistnieniu na mapie dialogu”³⁰. Ta „mała” niekonsekwencja nie przeszkadza jednak, by posługując się koncepcją cytowanej autorki, wskazać na pochodną tego typu dialogu – właśnie na *języki zaistnienia*. To zazwyczaj konstrukty operujące neologizmami, kategoriami z różnych dyscyplin naukowych, bez osadzenia ich w kontekście danej specyfiki dyscyplinarnej i teoretycznego zaplecza. To języki operujące często metaforami (będzie o tym mowa poniżej), ale wyłącznie w celu epatowania sugerowaną oryginalnością myśli, emotywnie, prowokujące, programowo nastawione na alternatywność i elitarność. Funkcjonują czasami na pograniczach publicystyki, pamiętnikarstwa i poezji, a całym ich usprawiedliwieniem jest krótka fraza „*post*” (-nowoczesność, -modernizm itp.). Zasadnicze pytanie, które moglibyśmy tutaj postawić (choć już niekoniecznie na nie odpowiadać), dotyczy tego, czy i jak weryfikować tego typu języki na gruncie wiedzy o wychowaniu? Przytoczmy ponownie argumentację E. Kubiak-Szyborskiej, która sugeruje w takich przypadkach konfrontację z praktyką wychowawczą. Wydaje się, że można wskazać także na inny sposób weryfikacji takich języków, tym bardziej że pedagogika teoretycznie zorientowana (oraz przynajmniej część teorii wychowania) niekoniecznie musi być waloryzowana ze względu na jej praktyczną użyteczność. Także „stawianie pytań” jako

²⁸ R. Rorty, *Filozofia jako...*, *op. cit.*, s. 235.

²⁹ E. Kubiak-Szyborska, D. Zając, *Podstawowe problemy teorii wychowania. Kontekst współczesnych przemian*, Bydgoszcz 2006, s. 119.

³⁰ *Ibidem*.

forma weryfikacji nie zawsze służy ewentualnemu obnażaniu pozorności języka. Samo pytanie bowiem może mieć charakter pozorny, a także może też odzwierciedlać „jedynie słuszny” pogląd pytającego, wyrażony na dodatek w niewspółmiernych (wobec treści, o które pytamy) konstruktach języka. Przedstawmy także skrajny (w niniejszym kontekście) pogląd Rorty’ego na bliźniaczą sytuację w języku filozofii: „[...] są też tacy wielcy rewolucjoniści, którzy niczego nie obawiają się bardziej niż instytucjonalizacji własnego języka, odkrycia wspólnej miary dla ich myśli i tradycji [„późny” Wittgenstein, późny Heidegger, Kierkegaard, Nietzsche – przyp. autor] [...] Wielkie dzieła filozofii systematycznej mają charakter konstruktywny, a ich metoda to argumentacja. Wielka filozofia budująca jest reaktywna i posługuje się satyrą, parodią, aforyzmem [...] Wielcy filozofowie systematyczni, podobni wielkim naukowcom, tworzą z myślą o wieczności. Filozof budujący jest w tym sensie niszczycielem – nie wybiega myślą poza czas własnego pokolenia i to je chce zbudować. Filozof systematyczny dąży do skierowania własnej dyscypliny na bezpieczną ścieżkę nauki. Filozofii budującej zależy, byśmy nie zamykali się na zdziwienie, uczucie, jakie udaje się czasem wzbudzić poetom – oszołomienie, że jest coś nowego pod słońcem, coś co nie jest trafnym przedstawieniem tego, co już jest, coś, czego nie można łatwo wyjaśnić i co niełatwo opisać”³¹. Dalecy jesteśmy od prostego kopiowania pytań filozofii na grunt wiedzy o edukacji, ale zapytajmy, czy samo wychowanie nie jest kategorią aporyczną, którą w świetle całej filozofii XX wieku „niełatwo wyjaśnić”? Czy możemy, w tej samej perspektywie, przyjąć, że jednostkowy, „przygodny” opis kondycji (biografii) pojedynczego człowieka nie jest nic warty wobec systematycznej, zweryfikowanej wiedzy o prawidłowościach rozwoju „wszystkich” ludzi? Pozostawmy te pytania bez odpowiedzi, tym bardziej że angażują one bardziej zasadnicze spory natury filozoficznej (np. esencjalizm – antyesencjalizm, fundamentalizm epistemologiczny – antyfundamentalizm epistemologiczny), a ich stawianie może mieć przynajmniej równoznaczny sens z domniemanymi odpowiedziami. Wracając do zasadniczej treści rozważań, należałoby zatem stwierdzić, iż nie jest rzeczą prostą przypisanie *ad hoc* jakiemuś językowi funkcję „zaistnienia”. Wydaje się, że zasadniczym kryterium może tu być zdolność do problematyzowania dyskursów pedagogicznych, przy założeniu rzetelności warsztatowej (zakładającej między innymi rozeznanie w językach systematycznych (tradycyjnych), bez względu na preferowane środki wyrazu (konstrukty języka).

Jak już wspominaliśmy, pierwsza część niniejszego tekstu dała podstawy do wyłonienia swoistej *wertykalnej* „typologii” języków (od języka „jedyne”, poprzez języki opozycyjne, binarne, komplementarne, multijęzyki aż po uniwersum językowe). W żaden sposób niniejsza propozycja nie rości sobie pretensji do uniwersalności

³¹ R. Rorty, *Filozofia jako...*, *op. cit.*, s. 238.

ani też nie spełnia kryteriów typologicznych. Jest autorską sugestią analityczną wpisaną w historię rozwoju i przemian pedagogiki w Polsce od czasów powojennych, aż po współczesne. W podobnej tonacji (bez tła historycznego) chcielibyśmy zaproponować inną, tym razem – nazwijmy ją *horyzontalną* – perspektywę językową. Jeszcze jedno spojrzenie na możliwości „rozpisania” uniwersum językowego w formie zaproszenia do refleksji. Poniżej omówię zatem język potoczny, język metaforyczny i język kategorii. Jak łatwo się domysleć, jest to podział nierozłączny i zdecydowanie otwarty zarówno na pogłębioną analizę, także w innej perspektywie teoretycznej, jak i na kontynuację.

Język potoczny, czyli o przyznawaniu racji wszystkim

Powyższy podtytuł nawiązuje do znanego żartu o rabim, który rozstrzygając spór małżeński, przyznawał po kolei obu stronom konfliktu rację, po czym na pytanie swojej żony: „Czy oni jednocześnie mogą mieć rację?” spokojnie odpowiadał: „Masz rację”³². Ta humorystyczna historia oddaje najistotniejszą cechę potoczności – homogeniczność pozorną, czyli „postrzeganie w myśleniu potocznym różnych elementów symbolicznych jako jednorodnych (co) gwarantuje swoistą koherencję tego myślenia, a w konsekwencji strzeże spójności symbolicznego uniwersum człowieka”³³. Tak rozumianą kategorię potoczności i dodajmy – języka potocznego – wyróżnia według R. Lepperta ich zasadnicza funkcja – zapewnienie spójności ludzkiej rzeczywistości w jej wymiarze symbolicznym³⁴. Swoistą rehabilitację potoczności (np. ministerialne wymogi dotyczące standardów z zakresu teorii wychowania) obserwujemy w pedagogice od kilkunastu lat i wiążemy ze wskazywanym już powyżej dyskursem modernizmu z postmodernizmem, wylaniającym *wielość* jako „ontologię teraźniejszości” w miejsce ontologii „Wielkich Narracji”. Jak się wydaje, mija też czas wyraźnego (totalnego) kontrastowania nauki i potoczności, przynajmniej w naukach humanistycznych, co nie oznacza zacierania granic pomiędzy językiem naukowym a potocznym, tym bardziej że „tylko dzięki temu, iż potoczność gwarantuje komfort psychiczny w postaci spójnego symbolicznego uniwersum, człowiek jest zdolny do przygody intelektualnej, jaką jest nauka”³⁵. Kapitalne uwagi na temat relacji pomiędzy socjologią a zdrowym rozsądkiem (utożsamianym z potocz-

³² Podaję za R. Leppert, *Potoczność jako pulsująca kategoria pedagogiczna*, [w:] *Teoria wychowania...*, *op. cit.*, s. 50.

³³ J. Niżnik, *Potoczność jako kategoria teoretyczna*, [w:] *Kategoria potoczności. Źródła filozoficzne i zastosowania teoretyczne*, red. A. Jawłowska, Warszawa 1991, s. 164.

³⁴ R. Leppert, *Potoczność jako...*, *op. cit.*, s. 51.

³⁵ J. Niżnik, *op. cit.*, s. 165.

nością) poczynił Z. Bauman, subtelnie rysując granicę pomiędzy obydwoma kategoriami, zwracając jednocześnie uwagę na specyfikę socjologii (dodajmy, że także i pedagogiki) względem nauk ścisłych, które stać na „wyniosłą obojętność” wobec potoczności w przeciwieństwie do dyscypliny reprezentowanej przez cytowanego autora³⁶. Wspomniany już Leppert sytuuje potoczność na wspólnym dla pedagogiki pograniczu, wskazując jednocześnie na heterogeniczność jako właściwą płaszczyznę odniesień. Jak pisze T. Szkudlarek: „Jak dotąd dążenie do jednoznaczności – wyrażające się w uporczywym poszukiwaniu paradygmatu teoretycznego, w dążeniach do ustabilizowania odrębnego języka naukowego, określenia specyficznej metody, w poszukiwaniach metafizycznych bądź ideologicznych fundamentów – nie przyniosło żadnych sensownych rezultatów. Wypada więc uznać heterogeniczność za stałą cechę pedagogicznego usytuowania – i nauczyć się ją wykorzystywać jako czynnik sprzyjający myśleniu o wychowaniu”³⁷. Specjalnością języka potocznego są terminy, które Wittgenstein obrazowo nazywał „rodzinami znaczeniowymi”. Teresa Hołówka, autorka jednej z najbardziej znanych monografii o potoczności pisze o nich w taki oto sposób: „Istnieją terminy, których sens wymyka się leksykografowi, nawiąknęły do klasycznej definicji równościowej. W ich odnośnikach nie sposób dopatrzyć się wyraźnej, wspólnej konotacji, a zarazem wiąże je ze sobą nic trudno uchwytnych i fragmentarycznych podobieństw, które są jednak na tyle wyczuwalne, że nie pozwalają potraktować poszczególnych znaczeń jako homonimicznych”³⁸. Zwróćmy uwagę, iż cechą języka teoretycznego (jego pojęć) jest swoista „odporność” na zmianę znaczenia i stosunkowo mała adaptacyjność wobec stale rozrastającej się przestrzeni dyskursu. Tymczasem wspomniane wyżej „rodziny znaczeniowe” – przypomnijmy – główne elementy struktury języka potocznego – operują wyrażeniami o znaczących własnościach perswazyjnych, adaptujących się szybko do każdego dyskursu, co szczególnie warto podkreślić przy okazji dyskursu pedagogicznego – postrzeganego niemal jako powszechny. Pytanie: jakie „logicznie” nasuwa się w niniejszym fragmencie rozważań, jest następujące – czy w przyszłości język pedagogiki będzie językiem potocznym? Odpowiedź (a raczej komentarz), choć niejednoznaczna, wydaje się tym razem istotna – jest to pytanie źle postawione.

³⁶ Z. Bauman, *Socjologia*, Poznań 1996, s. 18.

³⁷ T. Szkudlarek, *Pedagogizm i pedagogika*, [w:] *Racjonalność pedagogiki*, red. T. Hejnicka-Bezwińska, Bydgoszcz 1995, s. 47.

³⁸ T. Hołówka, *Myślenie potoczne. Heterogeniczność zdrowego rozsądku*, Warszawa 1986, s. 13.

O języku metaforycznym, czyli dlaczego Platon wykluczył poetów z państwa

Jakość języka potocznego, jak i metaforycznego można w perspektywie wiedzy o edukacji (jak i każdej innej wiedzy „profesjonalnej”) usytuować na prostym kontinuum, wyznaczonym zasadami rzetelności warsztatowej (była o tym mowa powyżej), poziomem kompetencji językowych twórcy oraz zdolnością do rzeczywistego problematyzowania dyskursu. Zanim omówię skrajne przypadki owej gradacji języka, warto, jak sądzę, naszkicować szersze tło problemu w perspektywie przedmiotu zainteresowań pedagogiki. Nie budzi wątpliwości nikogo fakt, że rzeczywistość edukacyjna jest niezwykle złożona, wielowymiarowa, uwikłana w subiektywne konteksty. Pytanie zasadnicze; jak sobie z tym radzić, opisując ową rzeczywistość? Pierwsza, „klasyczna” odpowiedź sugeruje potrzebę definiowania nowych pojęć, precyzowania ich zakresów oraz budowania funkcjonalnej siatki pojęciowej (*język pojęć*). Odpowiedź druga, do której nawiążemy poniżej, a która także wpisuje się w szeroko rozumianą metaforykę języka pedagogicznego, sugeruje zapożyczanie pojęć z nauk ścisłych, aby w ten sposób wesprzeć coraz bardziej złożone zadania poznawcze stojące przed naukami humanistycznymi. Odpowiedź trzecia, znajdująca zresztą wielu „wielbicieli” także wśród pedagogów, postuluje, aby wobec wielowymiarowości opisywanej rzeczywistości, rozwijać metaforykę i analogie oraz tworzyć swoistą „poetykę” pedagogiczną w wydaniu sentymentalnym bądź złowieszczym (w zależności od zapotrzebowania). Otóż, w przypadku typu języka rozważanego w niniejszym fragmencie tekstu, na jednym krańcu wspomnianego powyżej kontinuum umieścilibyśmy metaforykę opartą na substytucjach, porównaniach i analogiach³⁹, których stosowanie, poza banalnością i pozorną odkrywczością, często wskazuje na brak u autora adekwatnej podstawowej terminologii z zakresu podjętej (re)deskrypcji. Przypomnijmy raz jeszcze, parafrazując przestrogi Rorty’ego⁴⁰ – brak znajomości „normalnego” języka stoi w zasadniczej sprzeczności z możliwością używania języka „nienormalnego”, a w takim przypadku substytucja może zwyczajnie kamuflować nieudolność tego, który ją stosuje. Przeciwny koniec sugerowanego tutaj kontinuum stanowiłby język subtelnej, dyskursywnej, metafor „pogranicza” wiedzy o edukacji z całym splotem jej aporii, ambiwalencji i niuansów zdecentrowanej kultury współczesnej z jej kategoriami oporu, śmiechu, ironii, uwzględniający kunderowską logikę „mądrości powieści” i bachtinowską karnawalizację języka i świata w opisie przygodności jednostkowych biografii. Pierwszy opisany typ języka meta-

³⁹ Mam tu na uwadze najstarszą teorię metafor autorstwa Arystotelesa i Kwintyliana, por. O. Jakel, *Metafory w abstrakcyjnych domenach dyskursu*, Kraków 2003, s. 96–98.

⁴⁰ Pisałem o tym na stronie 9 i 10 niniejszego tekstu.

forycznego jest oczywiście zjawiskiem zdecydowanie niepożądanym w jakiegokolwiek refleksji pedagogicznej⁴¹, pseudoproblematyzuje obszary jej zainteresowań, banalizuje i wypacza jej możliwe penetracje poznawcze. Typ drugi, postrzegany jako równoległy wobec języka normalnego (w rozumieniu Rorty'ego) ma szansę poprzez wyrafinowaną analitycznie redeskrpcję wnieść nowe tropy, wątki i odczytania do współczesnej wiedzy pedagogicznej.

Dla jasności wywodu przypomnijmy podstawowe teorie metafory funkcjonujące w filozofii. O klasycznej teorii substytucji i porównania autorstwa Arystotelesa i Kwintyliana już wspominaliśmy. Metafora jest tutaj figurą retoryczną „nieswoistej” mowy odbiegającą od normalnego użycia języka. To, o czym się rzeczywiście myśli – *verbum proprium* (Cyceron), ulega zastąpieniu innym wyrażeniem w wyniku rzutowania⁴². Podejście to, dość powierzchowne, traktuje metafory jako odchylenia od normy, jaką jest właściwe nazwanie przedmiotu. Ponadto zakłada ono interpretowanie metafory jako eliptycznego porównania utworzonego na podstawie obiektywnych podobieństw. W świetle współczesnej filozofii wiemy, że podobieństwa nie można zobiektywizować ontologicznie, zawsze jest ono względne i subiektywne. Stąd też intencje autorów (nad)używających metafor, zakładające ich „adekwatność” (cokolwiek by ona znaczyła), trafność i obiektywność (*sic!*) należy uznać przynajmniej za naiwne. Koncepcją, która świadomie odcięła się od powyższej, jest interakcyjna teoria metafory, która zakłada, że figura ta jest wynikiem interakcji dwóch części zdania (słów, fraz), w wyniku której pojawia się znaczenie. Metafora jest tu postrzegana jako efekt swoistej transakcji pomiędzy kontekstami, zaś sama „myśl” ma charakter metaforyczny⁴³. Równie znacząca jest pragmatyczna teoria reinterpretacji, która ujmuje metafory jako wypowiedzi, poprzez które mówiący rozumie metaforycznie co innego niż to, co dane zdanie znaczy dosłownie⁴⁴. Współcześnie, dość rozpowszechniona jest kognitywna teoria metafory w wielu jej wariantach, zaś wśród jej prekursorów znaczące miejsce zajmuje Kant, którego tezy zawarte w *Krytyce władzy sądenia*, dotyczące symbolicznego (metaforycznego) uzmysławiania znalazły rozwinięcie prawie po dwustu latach i doprowadziły do rozwoju teorii metafor pojęciowych. „Władza sądenia dokonuje podwójnej czynności: pierwsza polega na zastosowaniu pojęcia do przedmiotu zmysłowej naoczności, a druga na zastosowaniu samego tylko prawidła dokonywania refleksji nad tą naocznością do

⁴¹ Celowo używam pojęcia „refleksji” jako postaci wiedzy najmniej dojrzałej metodologicznie, nie mówiąc o „koncepcjach” czy „teoriach” jako postaciach wiedzy bardziej dojrzałych pod wskazanym względem.

⁴² O. Jakel, *op. cit.*, s. 96.

⁴³ *Ibidem*, s. 105–112.

⁴⁴ *Ibidem*, s. 113–117.

zupełnie innego przedmiotu, którego pierwszy jest tylko symbolem⁴⁵ – pisał Kant, wyjaśniając tym samym kognitywno-poznawczą genezę metafory⁴⁶.

Pisząc o możliwych „reakcjach” pedagogów na wielowymiarową rzeczywistość edukacyjną i konieczność jej opisu, wskazaliśmy na perspektywę stosowania pojęć ścisłych w ramach szeroko rozumianej metaforyki. Perspektywa ta pojawiła się w kontekście tekstów znanych autorytetów współczesnej humanistyki (J. Derrida, J. Lacan, B. Latour, J. Baudrillard, J. Kristeva) i wywołała spór pomiędzy przedstawicielami nauk ścisłych i nauk humanistycznych. Zdaniem tych pierwszych, teksty wspomnianych powyżej autorów uchodzące za kanon samowiedzy humanistyki drugiej połowy XX wieku pełne są terminologii naukowej czerpanej z matematyki wyższej (np. topologii matematycznej, teorii chaosu, geometrii nieeuklidesowej, *etc.*) bez zwracania uwagi na ich rzeczywiste znaczenie⁴⁷. Zasadne wydaje się postawienie kilku istotnych pytań. Czy wykorzystywanie pojęć ścisłych w naukach humanistycznych jest uprawnione, a jeśli tak, to w imię jakich przesłanek teoretycznych? Czy dziedziny badań nauk ścisłych i nauk humanistycznych są względem siebie całkowicie rozłączne i nieporównywalne? Czy odrębność obu dyscyplin wyklucza ich kooperację na płaszczyźnie językowej w ramach szeroko rozumianej metaforyki „zapośredniczenia znaczeń”? Czy w powstałym sporze można wskazać na mechanizm międzydyscyplinarnej „ekstrapolacji pojęć”, który ów dylemat mógłby rozwiązać?⁴⁸ Ostatnie z pytań nawiązuje do trafnej sugestii Barbary Skargi, która pisze, że „wiele odkryć dokonano się właśnie dzięki imperializmowi pojęcia, które dąży w sposób naturalny do zawładnięcia innymi teoriami myśli, narzucając im swój semantyczny ładunek. Czy nie wystarczy dla zilustrowania tej tezy przypomnienie, jak wielką rolę odegrało np. pojęcie informacji w genetyce lub też pojęcie ewolucji mające swe źródło w społecznych naukach, przeniesione do zoologii i innych nauk przyrodniczych”⁴⁹. Czy zatem przynajmniej niektóre pojęcia ścisłe nie czeka podobna „kariera” w naukach humanistycznych?

Czy wobec powyższych kontrowersji dotyczących statusu metafory we współczesnym języku możemy jeszcze dziwić się Platonowi?

⁴⁵ I. Kant, *Krytyka władzy sądzenia*, Warszawa 1986, s. 167.

⁴⁶ Kant nie używał pojęcia „metafory”, mówił natomiast o „symbolach” i „symbolicznym uzmysłowieniu”, które można tłumaczyć jako „metaforyczne uzmysłowienie”.

⁴⁷ Por. B. Bieszczad, *Kategorie...*, *op. cit.*, s. 46; A. Sokal, J. Bricmont, *Modne bzdury. O nadużywaniu pojęć z zakresu nauk ścisłych przez postmodernistycznych intelektualistów*, Warszawa 1998.

⁴⁸ *Ibidem*; B. Skarga, *Granice historyczności*, Warszawa 2005, s. 119.

⁴⁹ *Ibidem*.

Język kategorii⁵⁰

Zwróćmy uwagę, iż powyższe konstatacje, szczególnie te autorstwa B. Skargi, są w istocie jedną z propozycji fundujących genezę dynamicznej *kategorii*, zbudowaną na opozycji wobec statycznego *pojęcia*. Kategoria wiąże się z dynamicznym aspektem myślenia i wyrażającego je języka. Po raz pierwszy ten sposób widzenia języka zaproponował Hegel, ostro krytykując Kanta⁵¹ za jego niezmiennie, aprioryczne, czyste pojęcia intelektu (kategorie), usztywniające język, hamujące rozwój myśli. Kantowskie ujęcie kategorii nawiązywało z kolei do najstarszych w filozofii, kategorii arystotelesowskich, tworzących „summa genera” rzeczy. Hegel zakwestionował to stanowisko, jako takie, „które przeczy rzeczywistości myślenia w jego historycznym rozwoju”⁵², rozszerzając pojęcie kategorii poza logikę, w kierunku nauk o przyrodzie i duchu, otwierając tym samym ich możliwości użycia na nauki humanistyczne. W tej perspektywie teoretycznej ujmują się dzisiaj kategorie i traktuje je jako pulsujące, wielowymiarowe w warstwie semantycznej konstrukty języka. Kategorie są teoriiotwórcze i strukturotwórcze, zaś ich struktura ma charakter polisemiczny i wielosensowny dlatego są znakomitym narzędziem analizy kontekstowej i dynamicznej. „Kształtują pole teoretycznych badań, wyznaczając problemy, tkwiąc jednak jakby w centrum tego pola, stanowią również przedmiot analiz”⁵³. Pozostają w opozycji do stanowiących kwintesencję pozytywistycznego modelu uprawiania nauki – pojęć angażujących orientację analityczną w filozofii języka i oddających język jako fakt obiektywny, zamknięty i podlegający empirycznemu badaniu. Statyczne pojęcie oddaje stałość współwystępowania cech wspólnych i jest narzędziem jednoznacznego orzekania o rzeczach.

Jeśli zdekonstruujemy obiektywną, statyczną i zamkniętą perspektywę *pojęcia*, to otrzymamy *kategorię*.

Właśnie z heglowskiej tradycji skorzystała J. Rutkowiak, tworząc swoje uniwersalne i oryginalne narzędzie komparatystyczne złożone z „pulsujących kategorii” będących „wyznacznikami mapy odmian myślenia o edukacji”. Dla Rutkowiak kategorie posiadają ruchome znaczenia, gdyż podlegają zmianom zależnie od kontekstu, w jakim występują, a zarazem odzwierciedlają zarysowo aktualny stan myślenia

⁵⁰ Ponieważ o kategoriach we współczesnej pedagogice pisałem już wielokrotnie, niniejszy fragment artykułu proponuję potraktować jako kolejne zaproszenie do ich uwzględniania w refleksji pedagogicznej, Por. B. Bieszczad, *op. cit.*; B. Bieszczad, *O języku i kategoriach we współczesnej teorii wychowania*, [w:] *Roczniki Komisji Nauk Pedagogicznych*, Kraków 2008.

⁵¹ I. Kant, *Krytyka czystego rozumu*, Warszawa 1957, s. 171.

⁵² B. Skarga, *op. cit.*, s. 108.

⁵³ B. Skarga, *op. cit.*, s. 110.

o edukacji. Owo pulsowanie kategorii stanowi jakby czasowy wymiar mapy, uzupełniający jej wymiar przestrzenny i czyniący z niej coś w rodzaju makiety o ruchomych częściach⁵⁴. Dla porządku przypomnijmy, iż zaproponowany przez autorkę zestaw kategorii zawiera: intelektualizm, praktycyzm, praktyczność, przedmiotowość i techniczność, podmiotowość, pytajność, sakralność, kontekstowość, polityczność, uprawnioną wielość⁵⁵. Istota wyżej wymienionych kategorii i ich przydatność w rysowaniu „mappingów” współczesnych nurtów pedagogicznych zawiera się w ich potencjale twórczym i braku skłonności do hierarchizowania. To swoiste zaproszenie do kreślenia własnych (autorskich) konturów bez pretensji do wyczerpania tematu, tym bardziej że synonimy „pulsowania” wskazywane przez Rutkowiak nie mają nic wspólnego z jakąkolwiek regularnością, co więcej sugerują swoisty poznawczy chaos wartościowany pozytywnie jako pewną zasadę organizacji wiedzy⁵⁶.

Kategorie coraz częściej pojawiają się w języku pedagogiki jako nauki. Nie chodzi tu, rzecz jasna o promocję neologizmów ani o swoście rozumiane nowatorstwo językowe. Nie idzie też o wyeliminowanie pojęć z języka nauki, raczej o ich komplementarne uzupełnienie. Zaistnienie kategorii musi być związane z ich szeroko rozumianym dynamicznym kontekstem interpretacyjnym, interdyscyplinarną przydatnością, świadomością ich pulsowania zarówno w przestrzeni historycznej, jak i teoretycznej (paradygmatycznej). Wymagają tego teksty współczesnej kultury z ich „nadwyżką semantyczną”, konieczne do odczytania dla refleksji o edukacji. Współczesnej wiedzy o wychowaniu potrzebna jest krytyczna świadomość wielorakiego uwikłania w aporie i ambiwalencje wpisane na stałe w status myślenia pedagogicznego. Rozpoznawanie tych niejednoznaczności ma duże znaczenie w praktyce edukacyjnej i jest jednym z podstawowych elementów kompetencji kulturowych każdego pedagoga. Zasadniczym komponentem owego kulturowego przygotowania nauczycieli i wychowawców są ich kompetencje językowe (w szerokim rozumieniu) związane z jednej strony z rozumieniem tekstów współczesnej humanistyki, z drugiej zaś, z możliwościami opisu zjawisk współczesnego świata. Obydwa wymiary mają ogromne znaczenie w dydaktyce, pracy wychowawczej i animacji społecznej.

⁵⁴ J. Rutkowiak, *Odmiany myślenia o edukacji*, Kraków 1995, s. 14.

⁵⁵ *Ibidem*, s. 25–42.

⁵⁶ *Ibidem*, s. 9–42.